

# Pedagogía crítica hacia la participación de universitarios tras la exposición al conflicto armado en Colombia

Liliana Muñoz <sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica del conflicto armado en Colombia, los efectos sobre los jóvenes universitarios y cómo la pedagogía crítica incentiva la participación en los estudiantes. Su objetivo principal es entender, a través de un estudio hermenéutico, qué relación existe entre el conflicto y las pedagogías críticas para fomentar espacios de participación académica en estudiantes que han vivido situaciones hostiles en el país. Se concluye que existe causalidad entre el conflicto armado y el deterioro de las habilidades sociales en los jóvenes, lo que dificulta su grado de participación en la academia. Se afirma que con las pedagogías críticas es posible encaminar y fomentar ciertos espacios de recuperación de la participación en el aula.

**Palabras clave:** educación superior, conflicto armado, pedagogía crítica, participación.

---

<sup>1</sup>Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. ✉ lilipao2014@gmail.com. ORCID:0000-0001-8995-7404.

Fecha de Recepción: 30 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 30 de noviembre de 2020

# Critical pedagogy towards participation in the university context after exposure to the armed conflict in Colombia

Liliana Muñoz <sup>1</sup>

## Abstract

This article presents a bibliographic review of the armed conflict in Colombia, the effects on university students and how critical pedagogy encourages student participation. Its main objective is to understand what relationship exists between the conflict and critical pedagogies to foster spaces for academic participation in students who have experienced hostile situations in the country. It is concluded that there is causality between the armed conflict and the deterioration of social skills in young people, which hinders their degree of participation in the academy and, as with critical pedagogies, it is possible to direct and promote certain spaces for the recovery of participation in the classroom.

**Key words:** higher education, armed conflict, critical pedagogy, participation.

---

<sup>1</sup>Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. ✉ lilipao2014@gmail.com. ORCID:0000-0001-8995-7404.

Reception date: October 30, 2020

Acceptance date: November 30, 2020

## 1. Introducción

El objetivo de este estudio es revisar el uso de la pedagogía crítica como posibilidad para incentivar la participación en universitarios que han sido expuestos al conflicto armado en Colombia. Esta corriente pedagógica se ha preocupado por estudiar las cuestiones educativas desde una perspectiva política, de ahí que responda a aspectos de tipo social, y cultural, mismos que son forjados en el contexto educativo y, por ende, de la escuela (Britos, 2016). Esta teoría reconoce la transformación social a través de procesos educativos que respondan a las necesidades del contexto desde posturas psicosociales, socioculturales, pedagógicas y éticas como un punto crítico y fundante de las nuevas sociedades (Bravo, 2014).

A lo largo de este escrito se hará especial énfasis en las condiciones y características del conflicto armado y cómo este fenómeno ha tenido repercusiones en los universitarios. Se verá también cómo estos pueden llegar a desarrollar, mediante la pedagogía crítica, ciertas habilidades desde la participación como una oportunidad de transformación de las realidades al interior del aula y, posteriormente, de los contextos y escenarios en los que se encuentran inmersos como sujetos. La metodología cualitativa con método hermenéutico permitió el abordaje y el desarrollo de tres ejes fundamentales para el estudio: el conflicto armado, la pedagogía crítica y los universitarios como agentes de cambios generacionales.

Las habilidades para la vida le permiten al ser humano desenvolverse de manera exitosa en la comunidad y el trabajo. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), estas están divididas en tres grandes grupos: el primero son las habilidades sociales o interpersonales; el segundo, las habilidades de autonomía, y el tercero, las habilidades cognitivas (OMS, 2002). Entre ellas, las habilidades sociales son fundamentales para que las personas puedan tener un bienestar psíquico y social. Estas, además, pueden ser fortalecidas o adquiridas a través de prácticas académicas en el vivir juntos, para así prevenir afecciones y enfermedades.

Entre las habilidades sociales se encuentra la participación, eje central del desempeño social en los distintos contextos, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Domenach *et al.*, 1981). Además, la OMS (2002) hace referencia a que la competencia psicosocial está relacionada con la capacidad que tiene una persona para lograr enfrentar con éxito lo que le exige la vida. En 2001, este organismo estableció que las habilidades sociales están conformadas por la comunicación, la asertividad o la negociación, y la empatía, la cooperación o el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para lograr una participación activa tanto en el contexto académico como en el personal y social.

Visto esto, es factible plantearse que una de las causas del deterioro de las habilidades sociales puede estar relacionada con el conflicto armado. Estas experiencias hostiles dificultan significativamente la vida y el comportamiento del ser humano y desmejoran su bienestar psicosocial y cultural y el de quienes lo rodean. Por estas razones, es fundamental fomentar una educación de carácter dialógico, participativo, activo y problematizador que actúe como agente

de cambio (Caballo, 1993). Por ejemplo, Hewitt *et al.* (2016), en un estudio sobre las afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia, encontraron que, en relación con los problemas sociales, 15,7 % de los niños y 29 % de los adolescentes estaban en situación de riesgo psicológico y clínico.

Asimismo, Valencia y Daza (2010) refieren que las habilidades sociales son competencias que el ser humano requiere de manera apremiante para desarrollar eficazmente una acción interpersonal. El mal desarrollo de estas habilidades o sus afectaciones imposibilitan su adaptación al medio social. Adicionalmente, Lacunza y Contini de González (2011) señalan que son relevantes no solo en la dimensión relacional del individuo por la influencia que esta tiene en las demás áreas. Sus estudios han puesto de manifiesto que la falta de habilidades sociales puede llegar a favorecer la aparición de ciertas dificultades en los ámbitos familiar y escolar, y que pueden llegar a trascender al laboral y social.

En tanto, en los adolescentes el déficit de habilidades sociales puede incidir de manera negativa en la consolidación de su identidad e incluso en la cristalización de trastornos psicopatológicos. Por ello es fundamental el diagnóstico y la intervención en este tema como una alternativa de prevención (Caballo, 2007). Es así como la pedagogía crítica, a partir de sus hallazgos en habilidades sociales, propone precisamente una evolución social que le permite al ser humano desenvolverse en contextos diversos, de tal manera que pueda convertirse en un agente de cambio como sujeto social, impulsado por un papel integrador en la educación superior, y como profesional.

## 2. El conflicto armado en Colombia: una mirada hacia el pasado

A lo largo de la historia, Colombia ha sido uno de los países más afectados por la violencia. La hostilidad desatada entre grupos armados paramilitares, guerrilleros y miembros de las fuerzas del Estado ha traído incontables víctimas (Trimiño y Amézquita, 2018). Según el Grupo de Memoria Histórica (GMH, 2016), Colombia tiene un largo historial de violencia y una gran resistencia a ella. En las últimas décadas se han registrado innumerables eventos que superan las cifras de otros países en conflicto. La confrontación armada que sufre ha sido objeto del reclamo público, lo que ha empujado a que se hayan elaborado propuestas para la justicia y la reparación de las víctimas.

Este un aspecto difícil, pues la guerra no solo ha traído consigo innumerables víctimas, sino también su anonimato, su olvido y un reconocimiento pasivo del inmenso sufrimiento que han padecido. Según el Grupo de Memoria Histórica (2016), las guerras son capaces de destruir o transformar sociedades; incluso puede transformarse la índole de la guerra misma. Algunas dejan de responder a las causas de su origen y la dinámica de enfrentamiento con la que iniciaron se

desborda. Así ocurrió con el conflicto armado en Colombia, según los expertos, este perdió su cauce. Por ejemplo, en la década de 1990, predominaba la vinculación por la vía de la coerción (Díaz Larenas *et al.*, 2019).

Esto situación llevó a que se propusiera el análisis de la naturaleza de las distintas modalidades de la violencia en el país (Grupo de Memoria Histórica, 2016), lo cual se llevó a cabo mediante procesos de consulta con las víctimas y la participación en calidad de testigos e investigadores. Estos hallazgos han sido analizados y publicados en 24 libros que muestran la lógica del fenómeno, las razones y los modos en que se ha vivido la guerra. En ellos queda patente que todas las partes en conflicto han cometido atropellos: las guerrillas han sido partícipes de secuestros, asesinatos selectivos, atentados terroristas, reclutamiento forzado y ataque a bienes civiles; la fuerza pública ha empleado las detenciones arbitrarias, la tortura, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas.

La guerra ha sido, además, un impedimento para ejercer la democracia. Más allá de la postura de oposición ante ella, los testimonios de hombres y mujeres muestran que cuando se ejerce un rol político en la sociedad es fácil convertirse en blanco de estos grupos armados. La falta de democracia también acrecienta la desigualdad, la corrupción y la pobreza (Gómez y Cárdenas, 2019). Desde el año 2003 hasta hoy han aumentado los repliegues guerrilleros y la desmovilización parcial de grupos paramilitares, sin embargo, esto no ha sido suficiente para darle fin al conflicto armado al interior del país:

Por otra parte, la violencia del conflicto armado tiene una dimensión no letal que acarrea consecuencias igualmente graves. Al 31 de marzo del 2013, el RUV reportó 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados, y 4.744.046 personas desplazadas. El trabajo de Cifras y Conceptos para el GMH reporta 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado entre 1970 y 2010, mientras que el Programa Presidencial de Atención Integral contra Minas Antipersonal (PAICMA) reporta 10.189 víctimas de minas antipersonal entre 1982 y 2012 (Grupo de Memoria Histórica, 2016, p.33)

Estas cifras convierten a Colombia en el país más violento a nivel mundial después de Afganistán, con el mayor número de víctimas de minas antipersonales y de desplazamiento interno por encima de todos los países del mundo en la historia.

### **3. Pedagogía crítica y conflicto armado: una relación presente en otros estudios en Colombia**

Desde la pedagogía crítica, Álvarez, Pardo y Isnardo (2015) se interesaron en aproximarse al concepto de empoderamiento a partir de una perspectiva mucho más diversa. Para ello partieron

del contexto sociocultural y político y lo incorporaron en los procesos de toma de decisiones relacionados con distintas formas de promover la conciencia en los jóvenes. Desde la psicología comunitaria, esto implica la adquisición de capacidades para sobrellevar la vida diaria con base en una concepción política del ser humano como un ciudadano, cuyo alcance se expande a la elección y la acción. Estas capacidades para la vida implican, según el autor, cuatro elementos fundamentales: una ciudadanía que aproveche las oportunidades; la inclusión y la participación; la toma de decisiones, y la habilidad para trabajar en equipo. Estas condicionantes se asemejan a las habilidades sociales dirigidas a la comprensión de la realidad misma (Santamaría, Benítez, Sotomayor y Barragán, 2019).

Por su parte, Borjas (2014) hace una reflexión en torno a la evaluación como fundamento para los procesos conceptuales educativos, en la que expone el sentido de la educación y la resignificación hacia el reconocimiento del ser. Para él, la evaluación es una herramienta que está ligada al aprendizaje y que reduce la perspectiva instrumental y técnica. De igual manera, en los postulados de Giroux (2013), en la línea de la pedagogía crítica transformar la educación desde la evaluación implica un compromiso vigente y actuante.

Ortega (2014) llevó a cabo un estudio en el que presenta los avances, desde soportes teóricos y prácticos, que la pedagogía crítica ha tenido en Colombia con base en un análisis específico de la escuela en sectores populares, para de esta manera reconocer y potenciar estos discursos. En Colombia, la pedagogía crítica constituye un campo de nuevas prácticas pedagógicas que permite la reflexión y la movilización política desde la dinamización de expresiones y discursos de resistencias. Esto, según la autora, permite resignificar algunos modos de constitución que están sujetos a contextos marcados por la desigualdad y la exclusión.

Desde otra perspectiva, Acosta *et al.* (2014), un grupo de estudiantes tesistas y su profesora guía, llevaron a cabo una investigación cualitativa sobre el programa de pedagogía de la educación, con el propósito de conocer la importancia que los docentes le dan a la planificación en función de los estudiantes. Este proceso investigativo permitió encontrar ciertos hallazgos relacionados con los actores educativos, quienes señalaron que la anticipación y la preparación de las clases depende de la organización del tiempo. En ello inciden, además, otros factores, como el escaso trabajo colaborativo y la planificación rígida, que aún sigue constituyendo la tendencia en la educación hoy en día.

En la historia de la humanidad se repite la dinámica de cambio que permite adelantos científicos y técnicos derivados de las grandes guerras, como lo hacen ver Rodríguez y Mosqueda (2014). Los registros históricos enfatizan el desempeño de los hombres en comparación con el de las mujeres, las cuales se han visto restringidas a papeles secundarios e invisibles, además de los ultrajes a que han sido sometidas tanto en tiempos de paz como de guerra. De esta manera, la bioética es entendida como una disciplina que vislumbra los problemas de la actualidad en torno al conflicto armado y sus dilemas ético-morales mediante el diálogo para identificar nuevas propuestas que transformen el mundo social. El artículo de Rodríguez y Mosqueda (*idem*) mostró

la situación que viven las mujeres en el conflicto armado.

En Colombia resultan evidentes las limitaciones a nivel sociológico de las teorías, tanto clásicas como contemporáneas, para explicar la degradación del conflicto, al igual que la incidencia y la fragmentación de la investigación sociológica, a pesar del crecimiento exponencial de producción bibliográfica en torno a la guerra, la violencia y la paz en el país, como lo ha dejado ver Sandoval (2014).

No obstante, todos estos estudios constituyen fuentes cercanas que nos permiten visibilizar las tendencias y los enfoques investigativos adelantados en los últimos años a nivel internacional, nacional y local. También queda en evidencia en ellos los referentes teóricos y metodológicos en los que nos hemos basado para el desarrollo de este trabajo. Estos son las investigaciones en torno al estudio de las comunidades y los contextos sociales desde una mirada crítica y en las que se ponen de relieve sus necesidades (Alzate Mejía, 2018).

#### **4. Revisión general: la relación de la pedagogía crítica como espacio participativo en jóvenes que han vivido el conflicto armado**

La educación como acción social permite que el ser humano se desarrolle y aprenda a vivir como sujeto en escenarios colectivos, lo que obliga al sistema a reconocer ciertos modelos y tendencias que han venido marcando los avances mundiales en temas educativos. La cooperación y la solidaridad, por ejemplo, son un concepto que se ha venido rescatando en los últimos años y con el cual se persigue un cambio en los ámbitos social e individual (Gómez y Gómez, 2011). En Colombia, la educación ha tenido diversas transformaciones en un esfuerzo por cumplir con las metas que tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Banco Mundial han exigido, pero debido a aspectos de diferente naturaleza, esta labor se ha dificultado en el país (OMS, 2002).

Las habilidades para la vida le permiten al ser humano ejercer diversas labores de manera exitosa en el entorno social y profesional. Estas son básicas para que las personas logren tener un bienestar psíquico y social, así como para mejorar la convivencia y soportar los devenires de la cotidianidad. La competencia psicosocial, además de ayudar al sujeto desde lo personal y lo social, incide en prevenir afectaciones graves, como las patologías mentales, que pueden perjudicar significativamente a las comunidades y las sociedades (Caballo, 2007).

El deterioro de la habilidad social está relacionado con diversos fenómenos, entre ellos las experiencias en contextos hostiles, como la violencia y el conflicto armado en Colombia. Los factores psicosociales, culturales y de relación con el entorno que inciden en el devenir de las personas resultan dañados en esas situaciones. Es por ello que la educación juega un papel

importante en la detección, el diagnóstico, el diseño y la evaluación de indicadores que permitan encontrar los puntos críticos en la población estudiantil para analizarlos, generar propuestas e intervenir educativamente los problemas que los jóvenes afectados presentan en el aula y que son identificadas por el docente en su quehacer educativo (González, 2006).

Del mismo modo, la acción docente no solo implica la orientación de contenidos curriculares, sino que requiere, además, que el maestro se cuestione sobre las problemáticas que identifica en los educandos para luego diseñar un plan y ponerlo en acción, corregirlo y darlo a disposición de la escuela como un modo de mitigar los efectos de los factores sociales en los estudiantes, que en el futuro conformarán las nuevas comunidades. Estas estrategias se deben gestar en las instituciones y estar a disposición de otras comunidades poblacionales.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica fomenta sujetos empoderados en su realidad y la de quienes los rodean, seres humanos que se cuestionan sobre los fenómenos que tienen lugar en la sociedad y cómo estos influyen en la construcción de la misma. De esta forma, autores representativos le apuestan a una pedagogía que recupere la integridad del maestro como un investigador crítico que posibilita el conocimiento desde el cuestionamiento y que genera puntos de encuentro entre la teoría y la práctica (Giroux, 1997).

Por otra parte, Paulo Freire, como uno de los representantes más importantes en Latinoamérica de esta corriente, destaca la importancia de la investigación-acción en las instituciones. El diagnóstico y la implementación de métodos desde la recodificación crítica permite, a partir del lenguaje, la acción y la reflexión como un mecanismo para minimizar la relación que existe entre el educando y el educador. Se trata de una lucha por extinguir las relaciones de poder y opresión que opacan el pensamiento crítico del estudiante y reproducen sociedades domesticadas que no reconocen la reflexión como una oportunidad de cambio (Muñoz, 2013).

Ahora bien, la reflexión problematizadora sobre la educación en América Latina debe llevar a que, a partir de corrientes filosóficas y socialistas, el proyecto educativo de un paso a modos distintos de enseñar y aprender. Este debe esforzarse en rescatar el recurso humano que tiene dentro de sí el educando y que no saca a la luz por temor. Esta teoría crítica impulsa modelos pedagógicos que centran la educación en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que implica que el mayor recurso del aula no es el maestro sino el educando y que la relación entre estos no es una relación de autoridad, sino una de construcción del conocimiento a partir de la capacidad que el estudiante tiene para reflexionar sobre su accionar y el de aquellos que están con él (Ortega, 2010).

En Colombia, esta corriente pedagógica tuvo auge en 2003, en la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y en Antioquia, con maestros como Olga Zuluaga y Alberto Echeverry, quienes lograron grandes avances en este campo pedagógico. Ellos apostaron por una educación que trascendiera la enseñanza hacia el aprendizaje y que ayudara a la comprensión y la formación de un mundo educativo (Ortega, 2010). La escuela, desde esta óptica, es un escenario de acción social, que posibilita el cambio hacia la acción y el pensar reflexivamente



frente a las diversas problemáticas que obligan al sujeto a cuestionarse y generar realidades distintas, entre las cuales destacan condiciones de vida más dignas para la sociedad.

Es decir, para la pedagogía crítica, el docente es aquel que se preocupa por sus educandos, que trabaja en el aula en pos del fortalecimiento y el empoderamiento de las habilidades tanto cognitivas como sociales que los ayudarán a desenvolverse exitosamente en el mundo actual. Por ende, tiene unos principios didácticos que están enfocados en el desarrollo de capacidades desde contenidos disciplinares que construyan condiciones de transversalidad entre los contenidos y las aptitudes (Giroux, 2006). De este modo, la pedagogía crítica inspirada en la concepción de la lectura de la realidad como incentivo para el cambio posibilita en el estudiante un aprendizaje crítico que le ayude a entender el mundo y la sociedad marginada, discriminada y explotada. Las prácticas contemporáneas propician una educación con una perspectiva más amplia que comprende el contexto de manera analítica y guía hacia el entendimiento de lo que ocurre en lo social (González, 2006).

Por otra parte, las habilidades sociales son entendidas como aquel conjunto de destrezas y competencias que las personas poseen para interactuar efectivamente con los demás. Ayudan no solo a relacionarse adecuadamente con otros, sino que previenen los conflictos y disminuyen los sentimientos de ansiedad, tensión y demás emociones negativas que pueden afectar psicológica y patológicamente al sujeto (Caballo, 2007). Por tanto, las habilidades sociales promueven la sana convivencia y ayudan en el tema educativo y pedagógico para la adquisición de conocimientos. Definir las habilidades sociales es tarea tanto de las vertientes psicológicas como de las educativas. El énfasis debe estar puesto en que ayuden a comprender la importancia que estas relaciones tienen en la vida del ser humano y cómo pueden llegar a propiciar componentes claves para construir sociedades prósperas (Freire, 1958).

El ser humano aprende fundamentalmente las habilidades sociales en la infancia, pero ello no implica que no las pueda seguir desarrollando a lo largo de la vida. El entrenamiento de estas competencias sociales demanda tiempo. Sin embargo, no solo el entrenamiento psicológico puede ayudar en su fortalecimiento, también se puede intervenir desde el área educativa, con recursos pedagógicos dirigidos a la reflexión de la importancia que tienen en la vida del ser humano y cómo pueden mejorar la convivencia en los contextos sociales (Carranza, 2010). Por consiguiente, estas habilidades son herramientas primordiales no solo para el estudiante universitario y su proceso educativo, sino también para el futuro profesional y la construcción del tejido social. Estas habilidades son susceptibles de ser diagnosticadas y de ser intervenidas desde diversas áreas disciplinares. De esta manera, la educación se vuelve significativa en la medida en que ayuda al sujeto que está inmerso en la escuela a aprender lo que necesita para la vida (González, 2001).

Como hemos visto, las habilidades sociales propician la salud y el bienestar social del sujeto y la comunidad en el sentido de que colectivamente se genera un cambio hacia el reconocimiento de lo humano como armonía para la paz. El aprendizaje de estas competencias involucra una

educación integral que beneficia a la sociedad y al mundo contemporáneo desde la participación (Caballo, 2007). Esto es aún de mayor pertinencia en el caso de Colombia, donde la paz se ha venido convirtiendo en uno de los temas más controversiales. Como se dijo, el país tiene una historia de conflicto armado permeado por la corrupción, la siembra y el tráfico de sustancias ilícitas, como la cocaína y la amapola, que ha traído consigo una guerra inacabada. Esta ha implicado el uso de la fuerza y ha afectado en especial a la población civil (Cárcamo Hernández, 2016).

El conflicto armado en Colombia partió con el alzamiento en armas de grupos con ideales socialistas, pero con el tiempo estos pasaron a convertirse en grupos terroristas que también han afectado significativamente a la población civil. Esta guerra ha dejado miles y miles de muertos, desaparecidos, secuestrados, desplazados y reclutados forzosamente, además de hostigamientos y bombardeos (Rodríguez, 2009). Aunque el conflicto armado nace hacia los años cincuenta, se fortaleció en los años noventa con el narcotráfico y la muerte de Jaime Garzón, tras lo cual tomaron mayor incidencia los grupos paramilitares que surgieron en oposición a las guerrillas (Domenach *et al.*, 1981).

Para el 31 de marzo de 2013 los reportes sobrepasaban el índice a nivel mundial de víctimas: miles de desaparecidos a manos de los paramilitares, escándalos como los falsos positivos: “civiles muertos reportados como por guerrilleros”, y millones de secuestrados a manos de la guerrilla (Valencia y Daza, 2010). La afectación de la guerra ha dejado en Colombia consecuencias que aún no se han logrado superar. Las víctimas del conflicto son millones de ciudadanos pertenecientes a gran parte del país. Boyacá, por ejemplo, es uno de los departamentos con más receptores de damnificados por el conflicto. En vista de ello se han creado comités territoriales y planes para su restablecimiento. Sin embargo, miles de víctimas no han recibido nunca ningún ayuda humanitaria para afrontar los efectos de la guerra (Domenach *et al.*, 1981).

Además, debido a que muchas de las víctimas no recibieron el apoyo necesario, los problemas se fueron agudizando, lo que ha incidido también para ella como una desventaja en el aspecto educativo. Es así como es posible reconocer ciertas falencias significativas en los universitarios que han sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado en comparación con aquellos que no han vivido este tipo de experiencias. En este contexto, la pedagogía crítica puede adecuarse de manera coherente a estas problemáticas sociales a las que la educación escolar se ha visto confrontada (Villegas, 2011). Entre otros factores, el conflicto armado ha puesto de manifiesto al Estado como un ente negligente incapaz de resolver problemas en estos grupos generacionales, cuyas experiencias se convierten en problemas difíciles de superar y que hacen de ellos hombres y mujeres con carencias a nivel personal y social (Valencia y Daza, 2010).

En conclusión, la vinculación de las víctimas con la escuela pone al sistema y, por ende, a los docentes frente a una tarea importante, consistente en transformar la educación de manera tal que permita mitigar las consecuencias de la guerra en las generaciones venideras (González y Molinares, 2010).

## 5. El caso universitario: el papel del docente en el fomento de la participación de los estudiantes

El profesor, como eje central del quehacer educativo, percibe al estudiante como un ser capaz de reflexionar y buscar salidas satisfactorias a los problemas de la educación en la actualidad. El docente es aquel investigador que se adentra en los problemas educativos, que puede percibirlos con facilidad y que se motiva por indagar sobre ellos y encontrar respuestas a sus preguntas. La enseñanza es una práctica que alberga una serie de cuestionamientos que en las últimas décadas ha dado mucho de qué hablar. La docencia implica un posicionamiento teórico-práctico que marca los procesos educativos desde indagaciones particulares y colectivas (Giroux, 2013).

Los profesionales han logrado percibir múltiples factores que intervienen en el proceso educacional del sujeto. Y, a su vez, también están abiertos a la indagación, la investigación, la profundización y la resolución. Es importante que el docente se sitúe en una búsqueda permanente de la transformación de la sociedad a partir de los procesos investigativos que se dan en la escuela y para la escuela (Giroux y McLaren, 1989).

La pedagogía tradicional se enfoca en teorías educativas que a veces resultan obsoletas para los cambios sociales que en atañen al sujeto en nuestra tiempo. Por ello, la pedagogía crítica ha querido adaptarse a esos cambios de manera tal que sea posible avanzar de distintas formas, desde lo racional y metódico, para así constituir procesos reflexivos que entiendan la educación como un sistema complejo, que requiere diversidad de lógicas para comprender y resolver los fenómenos actuales que afectan el área educativa (Álvarez, Pardo y Isnardo, 2015).

El cambio escolar lo puede concretizar la colectividad educativa, la cual ha de centrar sus esfuerzos en la construcción del conocimiento desde una claridad contextual de lo que necesita la comunidad en la cual se encuentra inmersa la escuela. Estas prácticas pedagógicas no pueden ser ajenas a las necesidades mismas de la institución; por el contrario, deben insertarse en la contribución de la transformación social, desde un cambio en las prácticas educativas del profesorado (Hernández *et al.*, 2013).

La propuesta que le hace la pedagogía crítica a la educación es simplemente permitirse contribuir a la capacidad de reflexión como un camino hacia el mañana, uno donde se propongan acciones de intervención para comprender y mejorar los problemas propios de las instituciones educativas. Aunque existan diversas maneras de enseñar, la innovación, la renovación, la crítica, la experiencia cotidiana, los cuestionamientos, deben motivar la preocupación por el bienestar tanto del alumnado como del profesorado, desde la convicción de que las instituciones educativas ayudan en la construcción del tejido social para conformar sociedades prósperas (Giroux, 2006).

Una práctica educativa compleja favorece que el docente, además de enseñar, sea capaz de preguntarse por su contexto y proponer alternativas de solución basadas en la investigación mediante la ejecución de planes a través de los cuales mitigar las dificultades que la comunidad

educativa percibe en los diversos procesos educativos cotidianos (Gallardo, 2014).

## 6. Metodología

En este estudio se empleó la hermenéutica como método para la recolección y el análisis de los datos. Se llevó a cabo una revisión teórica de antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local, así como en informes y documentos, para articular el concepto de conflicto armado en Colombia y su relación con la pedagogía crítica. El punto de partida fue evaluar la posibilidad del uso de esta última para el desarrollo de habilidades participativas en los universitarios.

Se elaboró un plan general enfocado en las afectaciones del conflicto armado en los universitarios y se planteó que estos, mediante la pedagogía crítica, pueden llegar a desarrollar habilidades hacia la participación. La información se recolectó y analizó durante el proceso de escritura de la tesis doctoral titulada *Estrategias pedagógicas de empoderamiento en habilidades sociales para universitarios víctimas del conflicto armado, Boyacá*.

La estrategia de búsqueda se caracterizó por el rastreo de la información en bases de datos de primera fuente, artículos científicos de revistas indexadas y textos publicados a nivel mundial asociados con las temáticas propias del estudio. El tiempo que demandó esta búsqueda osciló entre 2015 y 2020. Esta revisión exhaustiva y actualizada ayudó a la construcción del marco teórico de la tesis doctoral y, por ende, a la escritura del presente estudio. La información se obtuvo de manera digital mediante una búsqueda dirigida en la *web* (Del Moral, 2018).

Una vez almacenada la información, se empleó una ficha analítica que permitió la identificación de los elementos más significativos. Además, mediante un cuestionamiento crítico y el reconocimiento de los contextos problemáticos en torno al tema, se logró articular el discurso con ciertos elementos experimentales de campo que soportaron las ideas centrales desde el ejercicio docente en el ámbito universitario (Consejo de Redacción, 2013). Finalmente, se elaboró el informe investigativo, en el cual se incluyeron los conceptos, las categorías y los fenómenos teóricos.

## 7. Resultados a manera de conclusión

Los estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado necesitan una intervención tanto psicológica como pedagógica. Por los daños que han sufrido, su desempeño académico puede llegar a ser inferior comparado con el promedio. El conflicto armado ha dejado huellas imborrables en los jóvenes colombianos del siglo XXI, lo que puede generar dificultades en su proceso académico. En esta revisión se identificaron ciertas falencias en el aula en personas ligadas a esa experiencia, que podrían después replicar en otras áreas o dimensiones de su vida.

Sin embargo, estos estudiantes cuentan con una serie de habilidades que los pueden ayudar en la construcción de una solución a su problema. La participación en el diseño de una propuesta en ese sentido, por ejemplo, ayuda al abordaje de su problemática, lo que termina por incidir en el proceso de identificación y transformación de sus dificultades en las distintas áreas en las que se desenvuelven en el día a día.

La pedagogía crítica y las habilidades sociales tienen un punto de encuentro en la valoración que hacen del tejido social. Las habilidades sociales son el conjunto de estrategias que orientan la acción a la aplicación de comportamientos que favorezcan la construcción de los vínculos sociales desde el sujeto hacia el contexto social en el que se encuentra. Estas habilidades pueden ser básicas para el desempeño académico en el aula y permiten, además, mejorar de manera significativa el desempeño del estudiante universitario en el aula. De esta manera, la pedagogía crítica ofrece estrategias que pueden generar gran acogida entre los universitarios víctimas del conflicto armado.

Los jóvenes necesitan ser observados, escuchados y comprendidos desde la perspectiva de su mejora educativa. Ellos tienden a reaccionar de manera favorable en el aula cuando son intervenidos con programas de tipo social. Por ejemplo, el entrenamiento en habilidades sociales no es cuestión solo de la psicología, otras áreas como la pedagogía y la educación también pueden trabajar sobre estas problemáticas, que son individuales, pero que afectan el contexto grupal y social.

En el ejercicio docente, las habilidades sociales son fundamentales para el abordaje con universitarios víctimas del conflicto armado que se preparan para el futuro laboral. Estos jóvenes muestran interés en recibir tratamiento en el aula, ya que tienen la capacidad de reconocer sus falencias. Requieren de un maestro líder que los guíe en la reflexión, el entrenamiento y la mejora de sus habilidades sociales. Este factor es crucial para sus vidas, tanto en lo personal como en lo educativo y laboral. La práctica docente necesita no solo la ejecución de diseños novedosos, sino también su combinación con procesos de investigación que transformen las realidades de los sujetos.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, C., Cabrera, C., Carriel, Y., Castiglioni, J., Durán, M., Prado, C., Torrealba, M. & Valladares, M. A. (2014). La planificación de la enseñanza como recurso para responder a la diversidad. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 149-160.
- Álvarez, D., Pardo, D. & Isnardo, J. (2015). Crowdsourcing a new way to citizen empowerment (pp. 73-86). En Garrigos-Simon, F., Gil-Pechuán, L. & Estelles-

- Miguel, S. (Eds.), *Advances in crowdsourcing*. Springer.
- Alzate Mejía, N. A. (2018). La Paideia Franciscana como experiencia y aporte epistemológico a una pedagogía crítica emancipadora. *El Ágora USB*, 18(1), 212-224.
- Bravo, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 123-138.
- Britos, A. (2016). Criterios pedagógicos didácticos para una estrategia de enseñanza aprendizaje de la metodología con perspectiva liberadora. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (16-18 de noviembre). Universidad Nacional de La Plata, Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8380/ev.8380.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8380/ev.8380.pdf).
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: Una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, 7ª ed. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/>.
- Cárcamo Hernández, O. (2016). Movimiento Campesino Revolucionario y Consejos Comunales Campesinos de base: Una experiencia de Poder Popular en Chile. *Desacatos*, (52), 94-111.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. *Integra Educativa*, II(1), 75-92.
- Consejo de Redacción (2013). Las pedagogías críticas hoy: ¿Qué ocurrió con las pedagogías críticas? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 11-12
- Díaz Larenas, C. H., Ossa Cornejo, C. J., Palma Luengo, M. R., Lagos San Martín, N. G. & Boudon Arandeda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (27), 267-288.
- Freire, P. (1958). A educação de adultos e as populações marginais: O problema dos mocambos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 30(71), 81-93.
- Gallardo, H. (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19(2), 81-92.
- Giroux, H. (1997). Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 99-120). Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), Separata, 1-20.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1-2), 13-26.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. Nueva York: State University Press of New York.
- Grupo de Memoria Histórica (2016). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gómez, J., & Cárdenas, J. (2019). El papel de la opinión publicada en la prensa escrita colombiana antes del plebiscito del 2 de octubre de 2016. *Palabra Clave*, 22(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649/64960593009>.
- Gómez, J. & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, (66), 181-190.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 15(1), 85-96.
- González, R. & Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia: Una mirada particular para su comprensión: De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 346-369.
- Hernández, A., Quiñones, G., Muñoz, N., Pulido, O.L., Rincón, J., & Velandia, M. (2013). Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica. *Revista Corporeizando*, 1(12), 166-194.
- Hewitt, N., Juárez, F., Parada, A., Guerrero, J., Romero, Y., Salgado, A. & Vargas Amaya, M. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140.
- Lacunza, A. & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(1/23), 159-182.
- Moral Palacio, J. Á. del (2018). Entre semiótica y hermenéutica analógica. *En-claves del Pensamiento*, 12(24), 84-105.
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155-163.

- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud mental. OMS, Washington.  
Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia>.
- Ortega, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad: Una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159-173.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 219-232.
- Rodríguez, J. (2009). Presente y futuro del compromiso docente: de Simón Rodríguez a Paulo Freire. *Eticanet*, VII(8).  
Recuperado de <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>.
- Rodríguez, M. & Mosqueda, K. (2014). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: Hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Educación y Desarrollo*, 9(1), 82-95.
- Sandoval, M. (2014). Investigación sociológica y conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 99-119.
- Santamaría Rodríguez, J. E., Benítez Saza, C. R., Sotomayor Tacuri, S. & Barragán Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, (40), 1-20.
- Trimiño, C. & Amézquita, L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 101-124.
- Domenach, J.-M., Laborit, H., Joxe, A., Galtung, J., Senghaas, D., Klineberg, O., Halloran, J. D., Shupilov, V. P., Plowleski-Koziell, K., Khan, R., Spitz, P., Mertens, P. & Boulding, E. (1981). La violencia y sus causas. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf>.
- Valencia, O. & Daza, F. (2010). Vinculación a grupos armados: Un resultado del conflicto armado en Colombia. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6(2), 429-439.
- Villegas, M. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado: Educación en derechos humanos y derecho a la educación*. (Tesis inédita de maestría en psicología comunitaria). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.